

習熟度別少人数クラスの授業効果

—高等学校「英語 I」を通じて—

長谷川修治^[1] 植草学園大学発達教育学部

Effects of Small Track Classes

—Evaluating the Track System in Senior High School “English I” —

Shuji HASEGAWA Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

新入生の学力差を考慮した英語の学力向上を図るため、高校1年生の「英語 I」の授業3単位を、2クラス3分割の「習熟度別少人数クラス」による展開とした。そして1年間実施した上で、一般的に問題点として指摘される意見を参考にして、1)「授業の有効性」、2)「生徒の意識の変化」、3)「生徒の学力の変化」という3点から検証した。結果からは、1) アンケート調査で見る限り、学力「上位」グループのほうが「中位・下位」グループよりも効果が高く現れ、同時に「中位・下位」グループでも効果が窺がえた。2) 心理的な側面では、問題点として指摘される「差別意識」というものではなく、学力「上位」グループでも「中位・下位」グループでも、授業方法の工夫しだいでプラス効果が期待できた。3) 2学期と3学期のクラス入れ換えの際の生徒のレベル間の移動数で観察すると、コースの固定化と学力格差を拡大するわけではないことが確認された。

キーワード：習熟度別少人数クラス、有効性、差別意識、学力格差

Nowadays, senior high school entrance examinations in Chiba Prefecture generally consist of two selection methods: “character-centered exam” and “traditional exam.” The former requires the examinees to undergo an essay-writing test and an interview, the latter to take written tests in five subjects: English language, mathematics, Japanese language, social studies, and science. As a result, approximately half of freshmen are permitted to enter schools without having studied the main subjects for the entrance exams. Hence, among those who chose the former selection method, there are not a few students lacking academic ability. Even among those who chose the latter, some students are weak in English language.

Despite great differences between them in academic ability, to promote the English-language ability of first-year students, a system of small track classes was adopted in the three-credit subject, “English I,” at a senior high school the author worked for. To put this into practice, two general classes were combined and re-divided according to the students’ English ability, into three small classes: one high-track and two “middle plus low”-track classes. After a period of one year with the system in place, its effects in relation to criticism against tracking were evaluated, using a questionnaire and analysis regarding the following three points: 1) the effectiveness of each individual class, 2) any changes of students’ attitudes, and 3) any changes in students’ English abilities.

Regarding these three points, the results were as follows: 1) analysis of the questionnaire showed both the high-track

[1] 著者連絡先：長谷川修治

class and the “middle plus low”-track class to be effective, with the former being more so; 2) questionnaire analysis revealed that none of the students felt any sense of “discrimination,” frequently referred to as a defect of tracking, rather that positive effects had come to be expected, as long as daily lesson content was continually improved; and 3) from observation of the number of students moving between track levels at the beginning of the second and third terms, it was concluded that not all students had become fixed in their assigned levels, and that the differences in academic levels between students had not been aggravated.

Keywords: Track System (Education), Instructional Effectiveness, Discrimination, Academic Achievement

1. はじめに

私が昨年度まで勤務した M 高校は、創立百有余年の歴史を有する女子高が数年前に男女共学となり、文武両道の進学校として生きるための模索を続けている。特に大学進学者数の実績を上げるため、受験の主要科目となる英語の学力を向上させることが課題となっている。しかし、近年、「特色化入試」と称される入試形態により、中学校の調査書（絶対評価）と小論文および面接だけで入学してくる生徒が定員 240 名の半数を占め、実際の学力を伴わない生徒も見受けられる。また、英・数・国・社・理の学力試験と面接からなる「従来型入試」による入学者の中にも、英語を苦手とする生徒が少なくない。このような新入生の学力差を考慮した上で、英語の学力向上を図るため、平成 18 年 4 月より 1 年生の「英語Ⅰ」の授業 3 単位を、2 クラス 3 分割の「習熟度別少人数クラス」による授業展開とした。通常の 2 クラスを合わせて生徒数がほぼ均等になるように 3 分割した少人数クラスの内訳は、原則として、学力「上位」クラス 1 つ、「中位・下位」クラス 2 つで構成した。

「習熟度別少人数クラス」という授業形態は、文部科学省¹⁾による「確かな学力の向上のための 2002 アピール『学びのすすめ』」のなかで提起されている 5 つの方策の筆頭にある「少人数授業・習熟度別指導」とも関連する。「少人数授業・習熟度別指導」の実際の展開例としては、①「少人数授業」、②「習熟度別授業」、③「少人数と習熟度別授業の組合せ」が考えられるが、M 高校では、生徒の学力差と学習環境を考慮して③とした。特に、②の「習熟度別授業」については、松下²⁾の報告にあるように、学力向上にとって有効かどうか賛否両論あり、特に否定的な意見の中に、小寺³⁾、佐藤⁴⁾、柏木⁵⁾などの主

張にもあるとおり、生徒の抱く「差別意識」といった心理的側面を指摘したことが多い。しかし、これらの意見の多くは、小学生・中学生を対象とした場合であり、就学年齢の高い高校生にはどのような効果・影響があるのかは、厳密には検証されていない。

高校での習熟度別授業についての報告として鈴木⁶⁾は、「習熟度別授業は確かにやり方によっては効果的な授業スタイルではあるが、一步間違えると学力格差を拡大し、習熟度を実施する以前よりも遥かに学習意欲を低下させてしまう」と述べている。習熟度別授業を効果的に行なうための要因は、その「やり方」すなわち「実施方法」にあると言える。M 高校の場合は、これに少人数制^{注1}を組み合わせ、文部科学省¹⁾が提言する「個に応じたきめ細かな指導」を加えることにした。しかし一般に、松下²⁾が述べるように、「指導方法や学習形態の教育実験的研究は明確な結論を出すのが難しい」という問題があり、実際に特定の授業だけで学力が向上したかどうかは測定しにくい。近年では、高校での授業を支援するための塾や予備校に通う生徒も増えている^{注2}。そこで、今回の研究調査では、「習熟度別少人数クラス」による授業展開の効果を、各学期末にアンケート調査を実施して生徒の意見から探るとともに、2 学期・3 学期の初めに実施するクラスの入替の際の生徒の学力レベル「上位」「中位・下位」間での移動数から推定した。

2. 研究の目的

学力差のある高校 1 年生の英語の学力向上を図るため、「英語Ⅰ」の授業において、通常の 2 クラスを合わせてほぼ等人数に 3 分割し、原則として、学力「上位」1 クラス「中位・下位」2 クラスとした場

合、2クラス3分割の習熟度別少人数クラスによる授業展開が効果的であるかどうかを、「習熟度別授業」に対する識者の否定的な意見を考慮して、1)「授業の有効性」、2)「生徒の意識の変化」、3)「生徒の学力の変化」という3点から検証する。

3. 研究の方法

2クラス3分割の習熟度別少人数クラスによる授業効果の検証は、通常の学校教育の中で特定授業のみによる学力の伸長を明確に測定する方法がないため、「習熟度別授業」に対する識者の否定的な意見が本当かどうかを、生徒の授業評価と自己評価という実際に「生の声」から分析するとともに、学力「上位」「中位・下位」クラス間の生徒の移動という「物理的側面」から観察した。

具体的には、研究の目的に掲げた検証項目3点のうち、1)「授業の有効性」は授業評価として、2)「生徒の意識の変化」は自己評価として、それぞれ1学期・2学期・3学期の各学期末にアンケート調査を実施し、3)「生徒の学力の変化」は、2学期・3学期の初めに実施する学力「上位」ないしは「中位・下位」に振り分けられるクラス入れ換えの際の生徒のレベル間の移動数で観察した。

調査対象となったM高校の平成18年度入学1年生の実態、実施科目の決定、クラス分け、授業方法、評価方法についての詳細は下記のとおりである。

3.1 平成18年度入学1年生の実態

研究調査に先立って、平成18年度の入学試験の結果と入学直後の4月に行なったアンケート調査の結果から、平成18年度入学1年生の実態は下記のとおりである。

- 1) 生徒数 244名(男子101名, 女子143名)
- 2) 学力レベル 千葉県の県立高校1年生の平均レベルである。
- 3) 気質 礼儀正しく穏やかな性格の生徒が多い。
- 4) 進路希望 四年制大学・短大進学希望が約6割, 専門学校・就職希望が約4割である。
- 5) 通塾経験等 約8割の生徒が中学校時代に学校外で英語の学習をした経験がある。

- 6) 習熟度別・少人数制の経験 中学校時代に14%が習熟度別, 46%が少人数制の授業を受けた経験がある。
- 7) 英語の好き嫌い 好きな生徒と嫌いな生徒が約半数ずつおり, 嫌いな理由として「文法の難しさ」や「長文に対する抵抗」をあげる生徒が多い。
- 8) 高校の英語の授業で学習したいこと 複数回答可として調査した結果, 上位から①「会話」56%, ②「文法」54%, ③「読解」46%, ④「英作文」38%であった。

3.2 実施科目の決定

M高校の教育課程では、1年生の英語履修科目は、「OC (Oral Communication) I」2単位と「英語 I」3単位で、どちらも標準時数である。私を含め1年生担当の英語科教諭3名^{注3}で話し合った結果、英語の聞く・話す・読む・書くという4技能を総合的に扱う「英語 I」が適当ではないかという結論となった。「OC I」では他教科と同じく従来通りのホームルームでの授業となり、「差別意識」の軽減にも繋がると考えられた。同時展開授業が「英語 I」3単位のみということは、授業時間割作成に伴う困難さを緩和する点でも歓迎された。採用した「英語 I」の教科書は、*PRO-VISION I*¹⁰⁾であった。

3.3 クラス分け

まず、「特色化入試」と「従来型入試」により選抜された新年度の入学許可候補者244名に対し、3月中旬に入学説明会が行なわれる。その際に、新1年生候補者全員に対し、英・数・国の基礎的な実力判定テストを実施した。その結果を基に、成績優秀者の中から選抜組1クラスが作られ、残りは均等に5クラスに振り分けられた。合計6クラスあるため、「英語 I」の授業は、この実力判定テストの英語の点数を基にして、2クラスずつをそれぞれほぼ等人数に3分割し、A(上位レベル)1クラス, B(中・下位レベル)2クラスにした。ただし、選抜組の入組み合わせでは、Aを2クラス, Bを1クラスとした。結果的に、2クラス約80名が3等分された形の1クラス27名程度の同時展開授業となった。また、各学期(3学期制)の定期試験と実力テスト(外部模試)の英語の成績により、2学期と3学期

にはクラスの入れ換えを行うことにした。これは、
予め生徒にも伝えておいた。

3.4 授業方法

授業は1学年担当の3名の教師が、成績上位者から下位者まで目が行き届くように、1・2組、3・4組、5・6組という3グループのどこかで必ずAクラスを持つと同時にBクラスも持つようにした^{注4}。そして、学期ごとに教科書のLessonをどこまで進めるかを確認した後、授業方法は各担当者の裁量にまかされた。基本的に、Aクラスは進度が速く応用的な内容も含まれるのに対し、Bクラスは比較的ゆっくりと基礎的なことに重点を置いて教えることにした。「英語Ⅰ」は単位数が3単位と少なく、それほど教科書から離れたことができるわけではないので、各学期の中間・期末試験（3学期は期末試験のみ）の範囲と問題はA・Bクラス共通とした。ただし、試験の内容は、新出単語・熟語、文法事項、読解、作文で構成し、上級・中級・基礎という3段階の難易度を念頭において、各レベルでチャレンジであると感じられる試験となるよう配慮した。各定期試験の前には、学年全体で、試験範囲の教科書該当部分の単語・熟語テストが行なわれた。また、語彙力を増強するため、大学受験用の単語・熟語集を全員に持たせ、2週間に1度の割合で、朝のホームルームの時間に5分間の小テストを実施した。

3.5 評価方法

1学期、2学期、3学期の各学期末に行なわれる「英語Ⅰ」の評価は、中間・期末の定期試験（3学期は期末試験のみ）、英単語・熟語テスト、読みのテスト、ノート・ワークブック、宿題・提出物、春休

み・夏休み・冬休み明けの課題テスト、授業中の取り組み具合を総合して行なわれた。学期ごとに定期試験が8割、その他が2割になるようにした。定期試験と英単語・熟語テストは、1学年担当の教師3名が順番に作成した。定期試験の作成者はその1週間前に実施される英単語・熟語テストの作成者も兼ねた。両試験（テスト）は、実施に先立って担当教師3名でよく検討した。答案の採点と成績処理は、2クラス3分割で各教師が担当するクラスごとに行い、最後に1～6組までの元のホームルームごとにまとめた。

4. 結果と考察

4.1 授業の有効性

習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業が有効であったかどうかを、1学期・2学期・3学期の終りにアンケート調査を実施し検証した。調査結果は集計し、まとめて表1に示した。質問項目は1学期・2学期は、「非常に役立つ」「わりあい役立つ」「普通」「あまり役立たない」「全く役立たない」「分からない」という6つの選択肢を設けた。3学期は、「普通」という日本人が好む曖昧な回答が、「役立つ」方へ傾いているのか「役立たない」方へ傾いているのかを明確にするため、「普通」を削除して5つの選択肢とした。集計は、A（上位レベル）4クラス、B（中・下位レベル）5クラスごとに、それぞれの項目に該当する生徒の割合（％）を示した。有効回答数は、1学期はA：110名、B：134名、2学期はA：104名、B：128名、3学期はA：108名、B：126名で、1学期は100％、2学期は95.1％、3学期は

表1 習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業の有効性

	非常に役立つ		わりあい役立つ		普通		あまり役立たない		全く役立たない		分からない	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1学期	17.3%	14.2%	30.9%	32.8%	42.7%	31.3%	0%	0.7%	0.9%	3.0%	4.5%	10.4%
2学期	17.3%	21.1%	38.5%	35.9%	26.0%	30.5%	1.0%	2.3%	0%	1.6%	17.3%	7.8%
3学期	14.8%	21.4%	63.0%	48.4%	—	—	5.6%	6.3%	0%	2.4%	16.7%	21.4%

95.9%の回答率であった。

表1から、「普通」という選択肢のある1学期と2学期では、肯定的な意見と考えられる「非常に役立つ」と「わりあい役立つ」の合計が、1学期ではAで48.2%、Bで47.0%、2学期ではAで55.8%、Bで57.1%であり、A・Bともに1学期では50%弱であったものが2学期では50%強に増加していることが観察できる。さらに3学期では、「普通」という選択肢を削除して「役立つ」か「役立たない」かで判断してもらった結果、「役立つ」側にあたる「非常に役立つ」と「わりあい役立つ」の合計が、Aで77.8%、Bで69.8%となり、A（上位レベル）・B（中・下位レベル）ともに、習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業を肯定的にとらえている生徒が多いことがわかる。

一方、否定的な意見と考えられる「あまり役立たない」「全く役立たない」の合計は、1学期ではAで0.9%、Bで3.7%、2学期ではAで1.0%、Bで3.9%であり、A・Bともに割合は高くない。「普通」という選択肢を削除して有効かどうかを明確にした3学期でも、Aで5.6%、Bで8.7%となり、否定的な意見は1割に満たなかった。

佐藤¹¹⁾は、Oakes¹²⁾を中心に海外での研究結果に言及し、習熟度別指導は、中学校の学力「上位」グループにおける効果はあっても、「中位」グループや「下位」グループでは効果はほとんどないことを主張している。しかし、今回の高校での習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業では、アンケート調査の結果で見る限り、学力「上位」グループのほうが「中位・下位」グループよりも高い効果が現れていることは言うまでもなく、「中位・下位」グループでも決して効果のないことはないことを示している。これは授業展開が、単なる「習熟度別」というだけではなく、「少人数制」というきめ細かな指導方法を組み合わせることの効果かもしれない。

4.2 生徒の意識の変化

習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業が有効であったかどうかとは別に、この授業形態によって何か英語に対する「意識の変化」が生じたかどうかを、2学期と3学期の終りにアンケート調査の質問項目に含めた。まずは、単刀直入に意識の変化が

あったかなかったかを尋ねる形式とし、結果を表2に示した。2学期は、「意識が変化した」あるいは「変わらない」のどちらか一方を選ぶ2肢選択であるが、3学期は、もう少し詳細にしようという意図から、「変化がわからない」を追加して3肢選択とした。

次に並行調査として、意識の変化があった場合は、その具体例を選択肢から複数回答で答える形式とし、結果を表3に示した。2学期は、英語を「勉強しなくなった」「好きになった」「勉強しなくなった」「嫌いになった」という4つの選択肢、3学期は、「異文化に興味を持った」「洋書を読みたい」「その他（自由筆記）」を追加して7つの選択肢とした。

まず、表2から、2学期はA・Bともに半数以上の生徒が「意識が変化した」と回答している。3学期は、「変化がわからない」を加えたにもかかわらず、Aでは「意識が変化した」と回答している生徒数がほとんど減少していない。これに対し、Bでは「意識が変化した」と回答している生徒数が多少減少したが、それでも4割以上の生徒が「意識が変化した」と回答している。

次に並行調査として、具体的にどのような意識の変化があったかを表3から探る。表3から、Aでは2学期・3学期ともに英語を「勉強しなくなった」「好きになった」という肯定的な変化が2割前後あり、他の選択肢より圧倒的に割合が高い。一方、Bでは2学期・3学期ともに英語を「好きになった」が2割前後で最も多い反面、英語を「勉強しなくなった」と「勉強しなくなった」がともに1割程度あり、肯定的な変化がある一方で、多少否定的な変化も見られる。概して、Aは「肯定的」、Bは「肯定的でありながらも多少は否定的」と言える。「英語Ⅰ」の教科書は、1学期よりは2学期、2学期よりは3学期のほうが内容が難しくなってくるため、英語が不得意な生徒にとっては拒否反応が出るのかもしれない。この点については、さらに検討をし指導上の工夫が必要であると考えられる。

なお、小寺³⁾、佐藤⁴⁾、柏木⁵⁾などで指摘されている生徒の抱く「差別意識」については、3学期に設けた自由筆記の選択肢「その他」の欄で、A・Bどちらにおいても関連した内容の記述はなかった。また、1学期・2学期・3学期の全アンケートに設けた自由筆記の「感想や意見」の欄にも、A・Bともに「差別

表2 習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業の及ぼす意識の変化

	意識が変化した		変わらない		変化が分からない	
	A	B	A	B	A	B
2学期	51.9%	53.1%	48.1%	46.9%	—	—
3学期	50.0%	43.5%	27.8%	33.1%	22.2%	23.4%

表3 意識の変化の具体例（複数回答）

	勉強しなくなった		好きになった		勉強しなくなかった		嫌いになった	
	A	B	A	B	A	B	A	B
2学期	26.0%	22.7%	20.2%	25.8%	6.7%	15.6%	4.8%	3.1%
3学期	18.5%	11.9%	25.0%	19.0%	1.9%	10.3%	2.8%	4.0%

	異文化に興味を持った		洋書を読みたい		その他	
	A	B	A	B	A	B
2学期	—	—	—	—	—	—
3学期	15.7%	18.3%	5.6%	2.4%	14.8%	15.1%

意識」に関する記述は見あたらなかった。A では、「同じ学力の人が多くのでやる気が出る」「つまりポイントが周りの人と似ているので協力できる」「答える回数多くて身につく」、B では、「周りも自分と同じくらいだから、間違えても怖くなくなった」「精神的に楽になれた」「人数が少ないので質問しやすい」などという感想・意見が多い。したがって、高等学校における習熟度別クラスは少人数制と組み合わせることにより、授業方法を工夫すれば、生徒の心理的側面には、学力「上位」グループでも「中位・下位」グループでも、ともにプラス効果があるのではないかと考えられる。

4.3 生徒の学力の変化

Oakes¹²⁾、佐藤⁴⁾、小寺³⁾などによれば、習熟度別授業は、コース^{注5)}の固定化と学力格差を拡大することである。また、柏村¹³⁾は、同様のことが中学校の英語で「少人数・習熟度別授業」を行なった場合も生ずると報告している。さらに、鈴木⁶⁾も高校での英語の習熟度別授業の失敗例として、定期的に上位レベルと下位レベルを成績によって入れ換えても、「常にボーダーラインにいる生徒が入れ替わる程度

のものだった」と述べている。それでは実際に、M 高校での習熟度別少人数クラスによる「英語Ⅰ」の授業ではどうであったのかを検証してみたい。

定期試験と実力テスト（外部模試）の英語の成績により、2学期と3学期にクラスの入替えを行った際の結果を基に、A（上位レベル）とB（中・下位レベル）の学力レベル間の生徒の動きを、その人数によって表4に示した。「1・2組」はA「2クラス分」をまとめたものとB「1クラス分」、「3・4組」と「5・6組」はそれぞれA「1クラス分」とB「2クラス分」をまとめて集計した。グループごとに3分割したクラスは、1クラスあたり27名を目安としたが、定期試験と実力テスト（外部模試）の英語の合計点の切れ目がどこにあるかを念頭において3分割したため、学期によってクラス人数が多少変化している。したがって、「平均人数」の欄を設け、2学期と3学期にそれぞれクラスの入替えを実施する前にあたる1学期と2学期の人数の平均を示した。「移動」の欄における「A → B」はAクラスからBクラスへの移動を、「B → A」はBクラスからAクラスへの移動を意味する。「合計」の下に示した「うち『後戻り』」というのは、3学期初めのクラスの入替えの際に

表4 学期ごとの入れ換え制による学力レベル間の生徒移動数

	1・2組		3・4組		5・6組	
	A	B	A	B	A	B
平均人数	2クラス分 52.5名	1クラス分 27.5名	1クラス分 28.0名	2クラス分 54.0名	1クラス分 28.5名	2クラス分 53.5名
移動	A → B	B → A	A → B	B → A	A → B	B → A
2 学期	6名 (10.9%)	2名 (8.0%)	4名 (14.8%)	6名 (10.9%)	7名 (25.0%)	6名 (11.1%)
3 学期	4名 (8.0%)	6名 (20.0%)	9名 (31.0%)	7名 (13.2%)	5名 (17.2%)	7名 (13.2%)
合計	10名	8名	13名	13名	12名	13名
うち「後戻り」	1名 (1.9%)	0名 (0%)	3名 (10.7%)	0名 (0%)	2名 (7.0%)	3名 (5.6%)
実移動数	9名 (17.1%)	8名 (29.0%)	10名 (35.7%)	13名 (24.0%)	10名 (35.1%)	10名 (18.7%)

移動した先が、2学期に別の学力クラスへ移動した後、最終的に1学期当初に振り分けられた元の学力レベルへ戻った生徒の人数である。最下欄の「実移動数」は、上から2段目に表示された所属レベルから別のレベルへ2学期と3学期に移動した生徒数の合計から、3学期に1学期当初のレベルへ「後戻り」した生徒数を差し引いた人数である。

「2学期」の欄の移動人数の右側に付した割合(%)は、2学期になって移動した人数を1学期に所属していた元のクラス人数で除して100を乗じたものである。同様にして、「3学期」の欄の移動人数の右側に付した割合(%)は、3学期になって移動した人数を2学期に所属していたクラスの数で除して100を乗じたものである。一方で、「うち『後戻り』」と「実移動数」の欄の人数の右側に付した割合(%)は、1学期と2学期では各クラス人数が多少変化して違うために、クラスごとに1学期と2学期の「平均人数」でそれぞれの移動人数を除して100を乗じたものである。

上述の鈴木⁶⁾が高校での英語の習熟度別授業の失敗例として指摘するように、成績による定期的なレベルの入れ換えを行なっても、常にボーダーラインにいる生徒が入れ換わる程度のものかどうかを表4の「実移動数」で見ると、A(上位レベル)からB(中・下位レベル)への移動は17.1%～35.7%、B(中・下位レベル)からA(上位レベル)への移動は18.7%～29.0%である。これに対し、3学期において元いた1学期のレベルへ「後戻り」をしている生徒、すなわち、ボーダーラインを上下している生徒は、A(上位レベル)からB(中・下位レベル)への

移動は1.9%～10.7%、B(中・下位レベル)からA(上位レベル)への移動は0%～5.6%である。したがって、AとBの学力レベル間を2学期に移動した生徒は3学期になってもそのまま移動先に居続けている割合が高いことがわかる。これにより、鈴木⁶⁾の指摘は、今回の調査結果には当てはまらないことになる。また、2学期・3学期のA・B間の生徒の移動数を見ても、Oakes¹²⁾、佐藤⁴⁾、小寺³⁾、柏村¹³⁾などの指摘するような、コースの固定化と学力格差を拡大するわけではないことは明白である。

5. まとめ

私が昨年度まで勤務したM高校では、新入生の学力差を考慮した英語の学力向上を図るため、平成18年4月より1年生の「英語I」の授業3単位を、通常の2クラスを合わせてほぼ等人数に3分割し、原則として学力「上位」1クラス「中位・下位」2クラスで構成する「習熟度別少人数クラス」による授業展開とした。そして1年間実施した結果を、このような授業形態の問題点として指摘される意見を参考にして、1)「授業の有効性」、2)「生徒の意識の変化」、3)「生徒の学力の変化」という3点から検証した。結果は下記のとおりである。

1) 授業の有効性は、1学期・2学期・3学期の終りに実施したアンケート調査の結果で見る限り、学力「上位」グループのほうが「中位・下位」グループよりも高い効果が現れていることに加え、「中位・下位」グループでも決して効果のないことはないこ

とが窺がえた。

2) 同じく各学期の終りに実施したアンケート調査から探った生徒の心理的側面には、「差別意識」というものではなく、学力「上位」グループでも「中位・下位」グループでも、授業方法の工夫しだいで、ともにプラス効果が期待できるのではないかと考えられた。

3) 生徒の学力の変化は、2学期と3学期のクラス入れ換えの際の生徒のレベル間の移動数で観察した結果、各学期とも移動数が比較的ある一方で、ボーダーラインを上下している生徒の割合は少なく、コースの固定化と学力格差を拡大するわけではないことが確認された。

学年全体の英語の学力向上に関しては、通常の学校教育の中では特定授業のみの効果を客観的な指標で測定することが困難なため、生徒の学力レベルを「上位」「中位」「下位」と3グループに分けての数値による厳密な調査は実施しなかった。しかし、1年生の「英語Ⅰ」の授業においては、2クラス3分割の「習熟度別少人数クラス」の授業展開とすることで、適切な学習環境を提供できたのではないかと考えられる。具体的な授業方法については、今回は担当教師の裁量にまかされたが、今後も生徒の実態をよく把握し、常に実施したこととのフィードバックを検討しながら授業の改善に努める必要がある。

M高校での「習熟度別少人数クラス」による授業展開が、ほぼ成功と言える結果に繋がった要因としては、次の4点が考えられる。

1) まず、意識的な面で、冒頭の3.1に示したアンケート調査による平成18年度入学1年生の実態の6)からもわかるように、中学校時代に14%が習熟度別、46%が少人数制の授業を受けた経験があることから、「習熟度別少人数クラス」での授業展開にさほど抵抗なく授業に取り組めたのではないかと。

2) 次に、1年生の「英語Ⅰ」3単位は「習熟度別少人数クラス」であるが、「OCⅠ」2単位は通常のクラスのままで実施であり、座学が主体となる「英語Ⅰ」では振るわなかった生徒でも、活動が伴う「OCⅠ」では存在感をアピールできる場面が持てたので、否定的な気持ちにならずにすんだのではないかと。

3) さらに、「習熟度別少人数」のクラス分けにおいて、2クラス3分割の形態とし、原則として学力

「上位」1クラス「中位・下位」2クラスで構成したのが功を奏し、2クラス2分割で「上位」「下位」としたり、2クラス3分割でも「上位」「中位」「下位」とはしなかったことが良かったのかもしれない。

4) 授業担当者は「上位」クラスと「中位・下位」クラスを必ず持って、様々な生徒に目を配るようにし、各学期に行なわれる定期考査の試験範囲と試験問題および評価基準は統一し、学年全体で取り組む英単語・熟語テストを実施したことが、無用な「差別意識」を生まずにすんだのかもしれない。

以上が、M高校に特化できる要因である。なお、人間の成長・発達という一般的な視点から見れば、高校生になって自己認識が深まり、わかる授業を聴いて学力を身につけたいという実利性が高まった結果、「習熟度別少人数クラス」という授業形態を受け入れやすかったとも考えられる。

「習熟度別少人数クラス」による授業展開は、今回、調査対象となったM高校では初めての試みであったため、試行錯誤の連続であったが、この研究結果が他の高校においても参考になれば幸いである。

6. 謝辞

今回の研究調査を実施するにあたり、同じ学年担当となった森裕香先生と河野通孝先生にご協力いただいた。特に、森先生にはアンケートの作成・集計・考察等において、貴重なご意見をいただいた。記して謝意を表します。

7. 注

注1) 学級規模は小さいほうが教育効果が上がるという、Glass & Smith⁷⁾をはじめアメリカでの複数の研究成果が大谷⁸⁾に紹介されている。

注2) 塾に通っているかいないかで小・中学生の国語と算数・数学に学力差が生じることが、志水⁹⁾に報告されている。今回の調査対象となったM高校においても、学力上位の生徒は塾に通っている生徒が多い。

注3) M高校の英語科職員は常勤の教諭7名と非常勤の講師1名から成る。このうち1学年所属は、クラス担

任をしている私と別クラスの副担任になっている1名である。ここに3学年の副担任である1名が加わり、合計3名で1年生6クラスの英語授業（「英語I」「OC I」）をすべて担当する。

- 注4) 習熟度別少人数クラスの授業効果の調査という点では、このような方法をとることで、特定の教師による影響を小さくすることができる。
- 注5) 今回の調査研究では、生徒の学力レベルによって振り分けた、A（上位レベル）クラスとB（中・下位レベル）クラスに該当する。

8. 文献

- 1) 文部科学省. 確かな学力の向上のための2002 アピール「学びのすすめ」. 2002<http://211.120.54.153/b_menu/houdou/14/01/020107.htm> (参照 2007. 10. 1)
- 2) 松下佳代. 習熟とは何か—熟達化研究の視点から. 梅原利夫, 小寺隆幸 (編著). 習熟度別授業で学力は育つか. 明石書店. 2005; 140-182 (cf. 170)
- 3) 小寺隆幸. 子どもたちの学び合いを断ち切り学力格差を拡大する危険性—習熟度別授業の実態をふまえ, 未来を見すえた議論を. 梅原利夫, 小寺隆幸 (編著). 習熟度別授業で学力は育つか. 明石書店. 2005; 100-139
- 4) 佐藤学. 習熟度別指導の何が問題か. 岩波ブックレット No. 612. 岩波書店. 2004.
- 5) 柏木功. 大阪市の「習熟度別指導」ここが問題だ. 2004 <http://www.goocities.jp/jouhoku21/kyouzai/syujuku/syujuk_1.pdf> (参照 2007. 10. 1)
- 6) 鈴木聡. 習熟度別授業の難しさ. 英語教育. 2007; 55 (13): 90-91 (cf. 91)
- 7) Glass, G. V., Smith, M. L. Meta-analysis of research on class size and achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis. 1979; 1:2-16
- 8) 大谷泰照. 日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う. 大修館書店. 2007 (cf. 58-61)
- 9) 志水宏吉. 学力を育てる. 岩波書店. 2007 (cf. 83-87)
- 10) 原口庄輔, 武田修一, 竹谷悦子, 田中茂範, 千葉元信, 寺内正典, Barry Natusch. PRO-VISION ENGLISH COURSE I. 桐原書店. 2006
- 11) 佐藤学. 上記 4) (cf. 32-33)
- 12) Oakes, J. Keeping track. Yale University Press. 1985
- 13) 柏村みね子. クラス解体でコミュニケーションは実現するか—中学校英語授業実践と集団活動の再評価. 梅原利夫, 小寺隆幸 (編著). 習熟度別授業で学力は育つか. 明石書店. 2005; 74-97